

Oelkers, Jürgen

## Erziehungsstaat und pädagogischer Raum: Die Funktion des idealen Ortes in der Theorie der Erziehung

*Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 4, S. 631-648*



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Erziehungsstaat und pädagogischer Raum: Die Funktion des idealen Ortes in der Theorie der Erziehung - In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 4, S. 631-648 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-112344 - DOI: 10.25656/01:11234

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-112344>

<https://doi.org/10.25656/01:11234>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 39 – Heft 4 – Juli 1993

## *Essay*

- 551 YVONNE SCHÜTZE  
Geschlechtsrollen – zum tendenziellen Fall eines Deutungsmusters

## *Thema: Abschied vom Erziehungsstaat?*

- 563 ULRICH HERRMANN  
Abschied vom Erziehungsstaat? Zur Einführung in den Themenschwerpunkt
- 567 ULRICH HERRMANN  
Erziehungsstaat – Staatserziehung – Nationalbildung. Staatliche und gesellschaftliche Funktionen und Leistungen von Erziehung und Unterricht im Übergang vom Untertanenverbands-Staat zur modernen Staatsbürger-Gesellschaft
- 583 HANS-CHRISTIAN HARTEN  
Der Erziehungsstaat und die liberalistische Utopie seiner Auflösung. Ein Beitrag zum bildungstheoretischen Diskurs während der Zeit der Französischen Revolution
- 603 CHRISTA BERG  
Abschied vom Erziehungsstaat? Der Erziehungsanspruch im Wilhelminismus
- 631 JÜRGEN OELKERS  
Erziehungsstaat und pädagogischer Raum: Die Funktion des idealen Ortes in der Theorie der Erziehung

## *Diskussion*

- 651 GERD-JAN KROL  
Ökologie als Bildungsfrage? Zum sozialen Vakuum der Umweltbildung

- 673 KLAUS MOLLENHAUER  
 „Anspruch der Differenz“ und „Anspruch des Universellen“. Eine  
 Marginalie zur ästhetischen Bildung
- 679 HEINZ-ELMAR TENORTH  
 Profession, System, Region. Neuere bildungshistorische Veröffent-  
 lichungen

### *Besprechungen*

- 699 HANS SCHEUERL  
*Ulrich Amlung*: Adolf Reichwein 1898–1944. Ein Lebensbild des  
 politischen Pädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers  
*Adolf Reichwein*: Schaffendes Schulvolk – Film in der Schule
- 704 STEPHANIE HELLEKAMPS  
*Hartmut Meyer-Wolters*: Koexistenz und Freiheit. Eugen Finks  
 Anthropologie und Bildungstheorie
- 707 WOLFGANG KLAFKI  
*F. Hartmut Paffrath (Hrsg.)*: Die Wendung aufs Subjekt.  
 Pädagogische Perspektiven im Werk Theodor W. Adornos

### *Dokumentation*

- 713 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Contents*

### *Essay*

- 551 YVONNE SCHÜTZE  
Sex Roles – On the impending fall of an interpretative pattern

### *Topic: Farewell to the Educational State?*

- 563 ULRICH HERRMANN  
Farewell to the Educational State? – An introduction
- 567 ULRICH HERRMANN  
Educational State – State Education – National Education. National and social functions and achievements of education and schooling in the transition from the state as an association of subordinates to modern citizenship
- 583 HANS-CHRISTIAN HARTEN  
The Educational State and the Liberalist Utopia of Its Disintegration – The theoretical debate on education at the time of the French Revolution
- 603 CHRISTA BERG  
Farewell to the Educational State? – The pedagogical claims of nineteenthcentury imperial Germany
- 631 JÜRGEN OELKERS  
The Educational State and Pedagogical Space: The function of the ideal locus in educational theory

### *Discussion*

- 651 GERD-JAN KROL  
Ecology – An Educational Topic? On the social Vacuum of environmental education
- 673 KLAUS MOLLENHAUER  
The “claim to difference” versus the “claim to universalism” – a marginalia on aesthetic education
- 679 HEINZ-ELMAR TENORTH  
Professions, schoolsystem, regional politics. Recent publications on the history of education

### *Reviews*

699

### *Documentation*

- 713 Recent Pedagogical Publications

# Erziehungsstaat und pädagogischer Raum: Die Funktion des idealen Ortes in der Theorie der Erziehung

*„Il ne s'agit que d'aller contre le vent on louvoye.  
Mais quand la mer est forte et qu'on veut rester en place  
il faut jeter l'ancre“ (ROUSSEAU)*

## *Zusammenfassung*

Der Beitrag befaßt sich mit räumlichen Idealisierungen der Erziehungstheorie. Die Orte der Pädagogik sind funktional zum Anspruch der Theorie zu sehen. Alle Wirkungserwartungen hängen von Raumprogrammen ab, insbesondere die Idee einer einheitlichen Erziehung, die für alle in Frage kommenden Personen identische Effekte erzielt. Von einem Erziehungsstaat kann daher nur bei geschlossenen, kontrollierbaren und pädagogisch aufgeladenen Räumen die Rede sein. Solche Raumphantasien setzt die gesellschaftliche Differenzierung der Moderne faktisch außer Kraft, ohne ihre illusionäre Kraft bislang verloren zu haben. Utopie ist daher in der Erziehungserwartung ein bestimmt-unbestimmter Ort, den es faktisch nicht geben kann.

Am 1. April 1905 erschien in der Schulbuchhandlung von Langensalza die erste Ausgabe der Zeitschrift „Die Dorfschule“, die GUSTAV MELINAT, wie es hieß, „unter Mitwirkung namhafter Freunde vaterländischer Volksbildung besonders auch aus Universitätskreisen“ „ausschließlich für die Interessen der Landschule und ihrer Lehrer“ herausgab.<sup>1</sup> Das Signet der Zeitschrift (Abb. 1)



Abb. 1: Signet der Zeitschrift „Die Dorfschule“ (1. Jg. 1905)

1 Der Herausgeber war Lehrer in Mühlhausen (Thüringen). Die Intention der Zeitschrift, von der drei Jahrgänge erschienen, ging in Richtung auf eine professionellere Schulung und Kommunikation unter den Lehrkräften des ländlichen Schulraumes in Mitteldeutschland. Die Gründung der Zeitschrift ist kein Einzelfall und muß im historischen Zusammenhang gesehen werden. HEINRICH SOHNREY etwa ließ ab 1896 (bis 1926) die „Deutsche Dorfzeitung“ erscheinen sowie von 1902 bis 1932 „SOHNREYS Dorfkalender“, in denen sich diverse pädagogische Beiträge finden.

zeigt ein dörfliches Schulhaus, das von einem Garten umgeben ist. Den Garten umschließt ein Zaun, so daß Außen und Innen deutlich unterscheidbar sind. Die Schulkinder verlassen das Schulhaus nach Schluß der letzten Stunde in geordneten Reihen, ländlich-derb gekleidet, nach Geschlechtern unterschieden, mimisch und gestisch der Situation angepaßt. Der Lehrer steht in der offenen Schultür und schaut den abmarschierenden Kindern nach, die Hand vor Augen und das Schulbuch noch unter dem Arm. Das Dorf, so lernt man, ist die wahre Stätte der Erziehung und der Bildung.

Im zweiten Heft der Zeitschrift bestätigt FRIEDRICH PAULSEN diesen Eindruck, wenn er „Dorf und Dorfschule als Bildungsstätte“ feiert.<sup>2</sup> „Hier allein“, schreibt PAULSEN in Erinnerung an die „Dorfschule“ seiner „ostfriesischen Heimat“, ist „Gelegenheit, die Natur und den Menschen in allen seinen elementaren Kulturtätigkeiten kennen zu lernen“. Das erste bei einer Erziehungsreform wäre es, die Kinder „aus der Großstadt aufs Land (zu) bringen, (sie) mit Ackerbauern und Viehzüchtern, mit Hirten und Fischern leben und arbeiten (zu) lassen“ (PAULSEN 1905a, S. 1). Dieser Vorsatz, so PAULSEN, entspreche den Grundlinien pädagogischer *Utopie*: „Schon die erste Utopie, die des THOMAS MORUS, der erst die Anfänge des Großstadtlebens sah, läßt die jungen Utopier alle auf dem Lande aufwachsen; die Stadt ist überhaupt nicht zum Leben, sondern bloß der zeitweilige Aufenthaltsort für Arbeit und Gesellschaft. So preist LOCKE das Bauernhaus als Stätte der besten Erziehung, so bringt ROUSSEAU seinen Emile aufs Land und läßt ihn mit den Dorffungen sich tummeln. Und ebenso stellt auch GOETHE in der ‚pädagogischen Provinz‘ den Knaben in die Natur und die natürliche und ursprüngliche Lebensbetätigung des Menschen hinein, um sich hier die Kräfte bilden zu lassen, mit denen er später die verwickelteren Verhältnisse und Aufgaben der größern Lebenskreise fassen und bewältigen wird“ (ebd., S. 1f.).

Meine These bestätigt diese Annahme *und* widerspricht ihr. Die Bestätigung betrifft die Kontinuitätsbehauptung: Der Ort der idealen Erziehung ist für die eminenten Schriftsteller der modernen Pädagogik tatsächlich immer das Dorf, das Land oder die Gemeinde gewesen, eine abgeschlossene Welt fernab gesellschaftlicher Dekadenz, die längst vor ROUSSEAU mit der Kultur der großen Stadt in Verbindung gebracht wurde. Das „erziehende Dorf“ ist so ein Motiv des Rückzugs oder der Flucht in einen unversehrten Raum, der aber nur dann konstruiert werden konnte, wenn die Realitäten ländlicher Sozialisation nicht zur Kenntnis genommen wurden.

Man kann das „Utopie“ nennen, obwohl die Fiktion des idealen Ortes der *Erziehung* von den Räumustern der neuzeitlichen Utopieproduktion abweicht. Die Erziehungsorte nämlich müssen *erreichbar* sein und dürfen nicht nur „fern“ und „anders“ erscheinen. Die pädagogische Attraktivität dieser Orte läßt sich nicht einfach durch Umkehrung von Wirklichkeiten erreichen, sondern verlangt die Konstruktion *nahe* und *assimilierbarer* Räume. Das al-

<sup>2</sup> Ein Wiederabdruck des Beitrages erschien im ersten Band von PAULSENS „Zur Ethik und Politik“ (PAULSEN 1905b). Auch SPRANGERS Edition von PAULSENS „Gesammelten Pädagogischen Abhandlungen“ enthält diesen Text (PAULSEN 1912, S. 445–453).

lein legt die Präferenz für Metaphern des *Dorfes*, der *Landschaft* oder der *Gemeinde* nahe, die tatsächlich die pädagogische Literatur beherrschen.<sup>3</sup>

Ich werde in einem ersten Schritt die Idee des *Ortes* der Erziehung näher beschreiben, angeregt durch PIERRE BURGELIN (1961) und seiner „*idée de place*“ im „*Emile*“ (1). Danach werde ich die Funktion dieser Ortsannahmen für die Wirkungsbehauptungen der Erziehungstheorie darstellen (2). Und abschließend werde ich mit GEORG SIMMEL und RICHARD SENNETT die Großstadterfahrung, also die Kultur des Unterschieds und der flexiblen Milieus, als den gegebenen Raum der modernen Pädagogik hinstellen, der sich mit den gewohnten Modellannahmen nicht erfassen läßt. Diese Annahmen zwingen zu einer Paradoxie: Man muß negieren, was die eigentliche Wirkung ausmacht (3).

Von *Erziehungsstaaten* kann nur unter der Voraussetzung beherrschbarer Räume gesprochen werden, die in der Metaphorik der Erziehungsreflexion fast immer als *klein* und *geschlossen* vorgestellt wurden. Meine These ist, daß die Plausibilität der Wirkungserwartungen von dieser Annahme abhängt.

## 1. Orte der Pädagogik

Die Orte der Erziehung sind für die Ansprüche der klassischen Theorie zentral (OELKERS 1991, S. 41 ff.). Nur wenn die Orte in einem buchstäblichen und in einem symbolischen Sinne *überschaubar* sind, lassen sich weitgehende pädagogische Wirkungserwartungen mit ihnen verbinden. Sie dürfen nicht mit komplexen, nicht mit diffusen und nicht mit hochgradig antagonistischen Verhältnissen rechnen, zugleich aber müssen sie mit FRIEDRICH PAULSEN behaupten, im „kleinen Kreis“ sei „die ganze Welt ... gegenwärtig“ (1905 a, S. 3).

Die Größenverhältnisse sind nicht zufällig so gewählt: Der *kleine* Kreis symbolisiert die vertraute Einheit des Dorfes, in der sich die ganze Welt spiegelt, ohne mit einer pädagogischen Entfremdungserfahrung verbunden zu sein. Der Mikrokosmos ist differenzlos mit dem Makrokosmos verbunden, der gedacht wird, als liege das Große genau spiegelbildlich dem Kleinen gegenüber. DIETRICH MAHNCKE (1937) hat die barocken Kodifizierungen dieser Raummetaphysik beschrieben, die den Zusammenhang der kleinen und der großen Welt durch die Konstruktion einer göttlichen Mitte zu denken verstand. Die pädagogische Emblematis folgte dieser Konstruktion im Prinzip, wie sich an der Bilddidaktik längst vor dem „*Orbis Pictus*“ nachweisen läßt<sup>4</sup>, nur daß der Erziehungsraum nicht einfach Mensch und Welt wie Mikro- und Makrokosmos einander gegenüberstellen kann, sondern eigene Ortsangaben benötigt.

An der Ästhetik des Erziehungsortes in dieser Literatur ist nun zweierlei aufschlußreich, der Ort muß *fest* und *abgegrenzt* sein, eine Siedlung der Tugend

<sup>3</sup> Meine These wird nur für die *moderne* Pädagogik behauptet, deren Beginn ich mit den Neuerungen der Reformation ansetze. Die Sprache der antiken und der mittelalterlichen Pädagogik wird anders zu untersuchen sein, weil die Metaphern noch nicht verselbständigt, sondern an den religiösen Sinngehalt zurückgebunden sind. Vorarbeiten in diesem Bereich gibt es, soweit ich sehe, nicht.

<sup>4</sup> Ich folge der Darstellung von VOLKMANN (1923); speziell zum Barock auch SCHÖNE (1964). Pädagogische Studien zu diesem Thema liegen, soweit ich sehe, nicht vor.

auf dem Lande, nicht auf dem Meer, auf dem Lande aber nur unter der Voraussetzung von engen Grenzen.<sup>5</sup> „Klein“ ist daher das Raumsymbol für Sekurität und Moral, „groß“ für Gefährlichkeit und Dekadenz.

Entsprechend spielt die Erziehung in allen Schlüsselbeschreibungen der modernen Pädagogik nicht einfach nur auf dem Lande, sondern in abgegrenzten Bezirken, die nach Außen und Innen gleichermaßen gesichert sind. Die drei Stichworte sind *Garten*, *Dorf* und *Gemeinde*, Metaphern, mit denen der ideale Ort der reinen Erziehung vorgestellt werden sollte. „Rein“ hieß immer zugleich ungestört und moralisch unangefochten, was allein zur Konstruktion von Exilen zwang, in die hin sich die wahre Pädagogik zurückziehen konnte.

Die gesamte Symbolik des Erziehungsraumes im „Orbis Pictus“ wird so dargestellt, als kontrolliertes Terrain, mit dem die Illusion des ungestörten und konzentrierten Lernens oder der natürlichen Entwicklung assoziiert ist: *Schola* erscheint als das Signalwort für ein geschlossenes Lehrzimmer, die *Societas Parentalis* bezeichnet eine genaue Verteilung im häuslichen Raum, und die *ludi pueriles* sind Erfahrungen in einem umzäunten Garten (COMENIUS 1658, S. 198, 244, 276). Das *Hortorum Cultura* (ebd., S. 92), der Raum des tatsächlichen Gartens, ist vergleichbar arrangiert, nur mit Pflanzen statt mit Kindern (Abb. 2 und 3). Die faktische Differenz wird mit der Wachstumsmetaphorik der „Didactica Magna“ aufgehoben.

Auch die „natürliche Entwicklung“ im „Emile“ wird botanisch gedacht, in Analogie zu zeitgenössischen Verfahren der Pflanzung (vgl. GALLUP/REICH 1989), die ROUSSEAU kannte und mit denen er ein lebenslanges Interesse verband (GAGNEBIN 1962, S. 64ff.). Davon muß die Vorstellung des Erziehungsraumes unterschieden werden. Trotz der vielfachen rhetorischen Bezugnahmen spielt der Roman nicht in einem imaginären Sparta, sondern verwendet Beschreibungen, die stark an die Landschaftsgärten des 18. Jahrhunderts erinnern (BUTTLAR 1989). Die natürliche Gartenarchitektur hatte seit WILLIAM KENT<sup>6</sup> allmählich die geometrischen Formen abgelöst, die zum Inbegriff des Künstlichen wurden. Die neue Raumerfahrung definierte geradezu den Gegensatz des Natürlichen und des Künstlichen, wobei die Landschaftsgärten nicht etwa der „Wildnis“ nachgebildet waren, sondern ihrerseits künstliche Stilisierungen darstellten.

Diese Illusion des „Natürlichen“ schlägt auf den „Emile“ zurück, auch wenn ROUSSEAU bestimmte Formen des englischen Gartens ablehnte (WILLIS 1972).<sup>7</sup> Aber die Konzeption eines weitläufigen und doch geschützten Erziehungsrau-

5 Ein Beispiel ist ANDREAS ALCIATUS' „Emblematum Libellus“ (1531), das Tugend und Untugend in einer typischen und passenden Raumvorstellung veranschaulicht. Gefährliche Situationen sind immer solche auf dem Meer, während das Land und das Haus die Orte der Tugend sind. „Vngluck“ ist Schiffbruch (ALCIATUS 1991, S. 168f.), während das „wesen diser welt“ („in uitam humanam“) im Haus, unter der Voraussetzung fester Grenzen, erfahrbar ist (ebd., S. 212f.).

6 KENT legte zwischen 1727 und 1730 den paradigmatischen Landschaftsgarten von Chiswick House an (BAZIN 1990, S. 199f.), dessen Konzeption alle nachfolgenden Entwürfe beeinflusste.

7 ROUSSEAU steht JOSEPH ADDISON (1712) nahe, der sich die Natur im Garten vorstellt und die natürliche Entwicklung als individuelles Wachstum beschreibt (BUTTLAR 1989, S. 12f.). „Pflanzung“ ist so nicht mehr rohe Beschneidung, sondern sensible Botanik (ROUSSEAU 1980).





Abb. 2: Ludi pueriles/Kinderspiele („Orbis Pictus“, deutsche Erstausgabe 1658, Tafel CXXXVI)

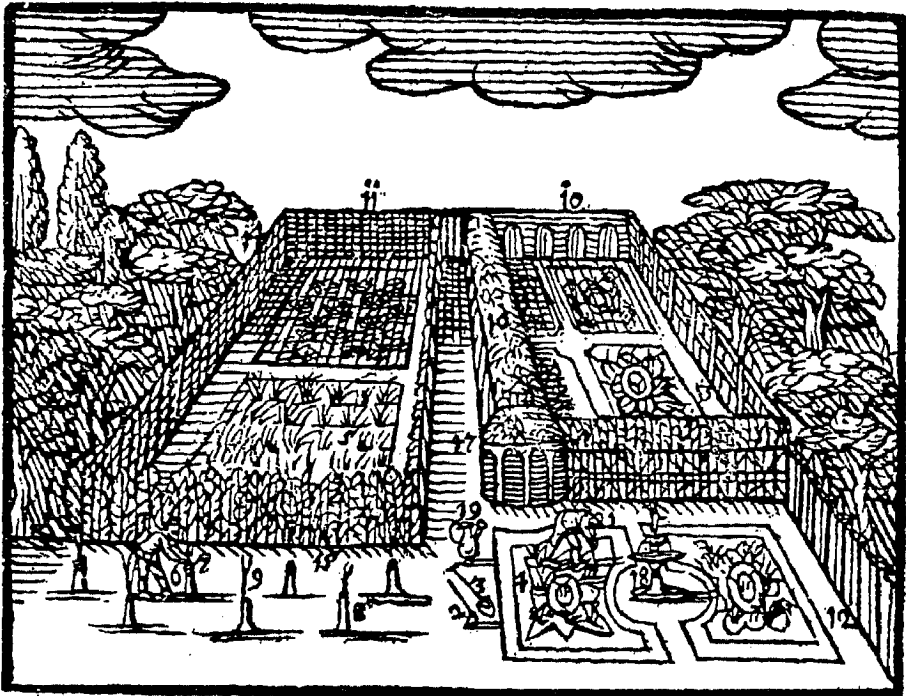


Abb. 3: Hortorum Cultural/Die Gärtnerey (Ebd., Tafel XLIV)

mes „au milieu des champs“ (ROUSSEAU 1969, S. 277)<sup>8</sup>, den ein Tutor zur idealen Lernlandschaft arrangieren kann, wäre ohne die Revolution der Gartenkunst nicht möglich gewesen.<sup>9</sup> Die natürliche Erziehung wird einer illusionären Natur angeglichen, die tatsächlich in einem strengen Sinne didaktisch gestaltet ist und genau wie die neue Gartenlandschaft erscheint, als eine schöne, aber eben beherrschbare Natur.

Darüber hinaus können die Szenarien des „Emile“ auch ästhetisch verortet, nämlich mit der Landschaftsmalerei Mitte des 18. Jahrhunderts in Verbindung gebracht werden, die eine ähnliche Idee des natürlichen Raumes vertritt wie KENT und seine Nachfolger. Zwei wesentliche Orte ROUSSEAUS – „Les Charmettes“, das Landhaus seiner ersten großen Gönnerin, und die Eremitage von Montmorency – werden so dargestellt (GAGNEBIN 1962, S. 22, 38). Ein weiterer Beleg sind die fünf Kupferstiche, die der Erstausgabe des „Emile“ beigegeben wurden und ROUSSEAU ausdrücklichen Beifall fanden.<sup>10</sup> Ihre Landschaften sind natürlich und beherrschbar zugleich, sofern die Erziehungsanstrengung asketisch und frei von Dekadenz unternommen wird.<sup>11</sup>

Die *Erziehungserwartung* komponiert ROUSSEAU nach dem Vorbild des Pflanzens; das „unique laboratoire du botaniste“, wie es in den botanischen Fragmenten heißt (ROUSSEAU 1969, S. 1250), wird auf die Erziehung übertragen. Die starke Herrschaftsattitüde des Tutors im „Emile“ ist so keineswegs das Paradox einer Erziehung zur Freiheit, sondern einfach die Folge der botanischen Grundmetapher: ohne Gärtner verfehlte die Pflanze das Ziel ihres Wachstums. Es ist botanisch *und* pädagogisch gemeint, wenn ROUSSEAU in den „Lettres sur la botanique“ an MADELEINE-CATHERINE DE-LESSERT schreibt, das Beste, was sie im Garten tun könne, sei „suivre le cours de la nature“ (ebd., S. 1152). Mit eben diesem Rat beginnt auch der „Emile“: „Observez la nature, et suivez la route qu'elle vous trace“ (ebd., S. 259).

8 Der Gegensatz ist immer der zwischen der dekadenten Stadt und der idealisierten Landschaft: „Les villes sont le gouffre de l'espèce humaine. Au bout de quelques générations les races périssent ou dégèrent; il faut les renouveler, et c'est toujours la campagne qui fournit à ce renouvellement“ (ROUSSEAU 1969, S. 277; Kursivsetzung J. O.).

9 Landschaftsgärten entwickeln sich parallel zur Architektur des Palladianismus (BAZIN 1990, S. 193–215) und sind tatsächlich architektonisch gestaltete Landschaften. Die Gartenkonzeption soll der Idee der Natur so nahe wie möglich kommen (ebd., S. 200), eine *ideale Natur* abbilden, auf der Linie, die SHAFESBURY in „The Moralists“ beschrieben hatte. Der alte ROUSSEAU hat den sentimental Garten von Ermenonville noch mit eigenen Augen sehen können, welchen der Marquis von GIRARDIN, sein später Gönner, hatte anlegen lassen. Der Marquis hat die Idee des Gartens 1777 publiziert (BUTTLAR 1989, S. 115ff.). ROUSSEAUS Landschaft im „Emile“ und zuvor in der „Nouvelle Héloïse“ war eine revolutionäre Inspiration, die ROUSSEAU durch die Ästhetik des Genfer Sees (JOST 1961, Bd. I, S. 184ff.) und die zeitgenössische Landschaftsmalerei (GAGNEBIN 1962, S. 14ff.) gewonnen hatte.

10 Die Ausgabe Den Haag 1762 ist die *édition originale*; sie enthält fünf Kupferstiche, die nach Vorlagen von CHARLES EISEN gearbeitet wurden.

11 Dargestellt werden antikisierende Szenen entweder in Innenhöfen von Tempeln oder inmitten von Landschaften. Die Landschaften sind zerklüftet, uneben und karg, darum aber gerade *natürlich*; wie in der Landschaftsmalerei der Alpen (vgl. BRENT 1938) wird das Wilde und Gefährliche ausgespart. Die Landschaft ist zugänglich und zugleich pädagogisch anspruchsvoll. Sie kann darum selbst erziehen.

Die Erziehungsreflexion löste sich auch dann nicht von der Gartenmetapher, als pädagogische Institutionen entstanden. Die *théorie des jardins*<sup>12</sup> und die botanische Anschauung blieben als wirksame, wenngleich kontextfreie Hintergrundannahmen erhalten. FRÖBELS *Kindergarten* ist in einem wörtlichen und in einem übertragenen Sinne der „Garten der Kinder“ (FRÖBEL 1986, S. 174 ff.). Die Pflanzstätte dient der pädagogischen Erfahrung wie der Erziehungssymbolik gleichermaßen, nur daß FRÖBEL die natürliche Entwicklung des Kindes nicht von der Landschaft, sondern vom *Hausgarten* aus denkt (ebd., S. 183).<sup>13</sup> Der *Kindergarten* symbolisiert dann aber nicht nur den geschlossenen, sondern zugleich den *engen* Raum der Erziehung, der Wachstum an einen genau bestimmten Ort bindet, ohne daß die Didaktik in die Landschaft ausweichen könnte. Das spiegelt sich in den Beschäftigungsmitteln des FRÖBELSchen Kindergartens; sie sind von geometrischer Künstlichkeit (FRÖBEL 1982, S. 162 ff.), zu der die *strikte* Symbolik zwingt<sup>14</sup>, welche Deutungsspielräume ausschließt. Der Raum ist daher notgedrungen eng und hat nichts mehr mit ROUSSEAUS natürlicher Erfahrung zu tun, die einen weit größeren, wenn gleich immer noch geschlossenen Erziehungsraum voraussetzte.

Die Verengung des Raumes ergibt sich aus der religiösen Lesart der „Menschenerziehung“ und verweist auf eine Diskrepanz zwischen Wachstum und Glauben, die für die pädagogische Theorie grundlegend ist. Von „Wachstum“ kann nur die Rede sein, wenn *Anlagen* vorausgesetzt werden, die die Erziehung nicht erzeugen, sondern nur bearbeiten kann. Jede „natürliche Erziehung“ muß diese Differenz beachten, die auf der anderen Seite für starke religiöse Absichten nicht tolerabel ist. Der rechte Glaube kann nicht als natürliche Anlage begriffen werden, wenn, wie im Pietismus, eine strenge sittliche Form erreicht werden soll. Erziehung muß als „Einpflanzung“ des rechten Glaubens erscheinen, der erst dann hervorgebracht werden kann, wenn er ausgesät worden ist. Das erklärt die Metapher des Hausgartens und den Unterschied zu ROUSSEAU; eine natürliche Religion benötigt eine weitläufigere Raumvorstellung als eine Moral, die an Haus und Kirche zurückgebunden ist.

12 WATELETS „Essai sur les jardins“ erschien 1774 in Paris, zwei Jahre später gefolgt von J.-M. MORELS „Théorie des jardins“; von 1779 bis 1785 veröffentlichte HIRSCHFELD seine „Theorie der Gartenkunst“, in der sich eine ausführliche Klassifikation findet und so die Kontexte der Unterscheidung „ländlicher Gärten“ dargelegt werden (HIRSCHFELD 1990, S. 189 ff.).

13 ROUSSEAU hat diese Vorstellung ausdrücklich abgelehnt (ROUSSEAU 1969, S. 55 ff.): Die Enge des häuslichen Gartens widerspricht der Weite kindlicher Natur. FRÖBELS architektonischer Grundriß eines „Gartens für Kinder“ erschien als Beilage zu seiner „Wochenschrift“ (Nr. 15/1850, S. 113). Er zeigt eine enge, geometrische Ordnung, die von der *Reihung* der Pflanzen geprägt ist. Das Bild des tatsächlichen Gartens für die Kinder in Blankenburg bestätigt genau diesen Eindruck (FRÖBEL 1986, S. 175, 182). Die Geometrie der „Spielgaben“ wird man vor dieser Anschauung des *Kindergartens* neu lesen können (DÖPEL 1939, S. 119, 125).

14 IDA SEELE hat in ihren Erinnerungen geschrieben, daß FRÖBEL die tatsächliche Gartenarbeit mit kleinen Kindern als pädagogisches Mittel eher geringschätzte (SEELE 1982, S. 184), weil die symbolische Erfahrung den unbedingten Vorrang haben sollte. Symbole wie Kugel oder Ball setzen aber einen Bedeutungskosmos voraus, ohne den sie lediglich triviale Erfahrungen ermöglichen. Der christliche Kosmos läßt sich nur durch die Konstitution von *Gemeinden* stabilisieren und fortsetzen. Auch das spricht für die Anlage von symbolischen Kindergärten.

Die religiöse Idee der „Einpflanzung“ bezieht sich auf die christliche *Gemeinde*, die als symbolische und konkrete Pflanzstätte erscheint, ohne sich von der Natur die Bewegungen vorschreiben zu lassen. Die pietistische Erziehung verzichtet auf die barocke Raummetaphysik und denkt das pädagogische Geschehen ganz von dem imaginären Bezirk der gemeinsamen Glaubensüberzeugung her, den keine Natur mehr vermitteln kann oder soll. Die grundlegende Erwartung, daß ein geschlossener, pädagogisch beherrschbarer Raum angenommen werden muß, wenn die Erziehung Erfolg haben soll, wird dadurch auf eine folgenreiche Weise verlagert und verstärkt (OELKERS 1992a).

Eine der ersten Belegstellen findet sich in SPENERS „Katechismus-Erklärung“ von 1677, in der die christliche Kirche als „Gemeinde“ definiert wird, die nur durch den *inneren* Raum ihrer Gemeinsamkeit<sup>15</sup> zum Ort der wahren Kindererziehung werden kann (SPENER 1984, S. 250f.). Die Grundregeln der gesamten Erziehung werden vom *Hause* Gottes her gedacht (ebd., S. 381ff.), also unter der Bedingung von Zugehörigkeit und Verpflichtung in einem kontrollierbaren moralischen Raum. Diese können zerfallen und dekadent werden, wie PESTALOZZI für das spätere Musterdorf Bonnal gezeigt hat, aber Umkehr und die Rückgewinnung der reinen Moral sind gleichermaßen möglich, weil sich die Raumkomponenten nicht ändern.

AUGUST HERMANN FRANCKE beschreibt im „Großen Aufsatz“ die „kümmerlichen Umstände zu Halle“, also den Verfall der Gemeinde, die regeneriert werden kann, wenn der wahre Glaube zurückgewonnen (FRANCKE 1962, S. 43ff.), und, was FRANCKE ausdrücklich registriert, der Mikrokosmos der Gemeinde *nicht* überschritten wird (ebd., S. 63ff.). Das „Werck“ der sozialen und religiösen Regeneration *beginnt* in Halle; sofern es hier gelingt, kann es sich universell ausdehnen (ebd., S. 64). Die Wirkungserwartung richtet sich also stets von der partikularen, aber konkreten Erziehungsreform auf die *Welt*, die vage, wenngleich emphatisch nach dem Erfolgsmodell der Gemeindereform konzipiert wird. Damit ist zugleich gesagt, daß der Makrokosmos oder die äußere Wirklichkeit als irgendwie gegenüberliegend, aber *far out* begriffen werden, ohne deren Vielfalt und Widerständigkeit auch nur in Rechnung zu stellen. Die Idee ist, der Weg der Reform geht von Gemeinde zu Gemeinde, bis das große Ganze erreicht ist, das selber weder stören noch irritieren kann.

Die pädagogische Stilisierung des *Dorfes* folgt diesen Vorgaben weitgehend. PESTALOZZI beschreibt Bonnal als paradigmatische Gemeinde und weder als Landschaft noch als individuellen Ort. Gezeigt werden soll, wie sittliche Erziehung möglich ist, wenn moralischer Zerfall vorausgesetzt werden muß (PESTALOZZI 1977, S. 520ff. und passim). Die These richtet sich gegen das vermeintlich „wilde“ Aufwachsen bei ROUSSEAU (ebd., S. 668ff.), aber die strukturelle Voraussetzung ist durchaus vergleichbar. PESTALOZZI unterstellt einen geschlossenen Erziehungsraum, in dem die Natur des Menschen und die

15 Das *Innere* wird ausdrücklich gegen die bloß äußeren Abgrenzungen ins Spiel gebracht: Die christliche Kirche ist nicht identisch mit den „Gebäuden oder Gotteshäusern, in denen man zum Gottesdienst zusammenkommt“; vielmehr konstituiert sie die „Gemeinde derer, an welchen der heilige Geist arbeitet, sie durch Wort und Sakramente zu heiligen“ (SPENER 1984, S. 251).

„bürgerliche Bestimmung“ (ebd., S. 672) so harmonisieren können, daß Sittlichkeit möglich wird. Was freilich über Bonnal hinausgeht, bleibt offen, weil sich die Theorie allein auf das gelingende Beispiel konzentriert. Das Beispiel gelingt, weil der *Binnenraum* mustergültig wird und das soziale Paradigma der sittlichen Erziehung entsteht. Rückfälle *nach* dem glücklichen Ende sind nicht vorgesehen, ebensowenig eine Dekadenz der Erziehung selbst. Einen „Gregorius Schlaghart“, den monströsen Dorfschullehrer der zeitgenössischen Schulkritik (SCHLEZ 1813), *soll* es nicht mehr geben.

## 2. Wirkungserwartungen der Erziehung

„Erziehung“ wird von der modernen Pädagogik als *zeitlicher* Prozeß mit offenem Ende gedacht. Zugleich erscheinen die Erziehungsziele erreichbar, was ein offenes Ende ausschließt. Diese Paradoxie wird durch eine Metaphorik des richtigen *Weges*<sup>16</sup> bearbeitet, die das zeitliche Geschehen verräumlicht. Unter einem Erziehungsprozeß wird daher nicht einfach ein Verbrauch von Zeit verstanden, der sich mit akkumulierender Erfahrung verbindet, sondern die Verfolgung von Zielen in Räumen. Personen bewegen sich durch soziale Milieus hindurch und werden dabei „erzogen“. Die klassische Theorie vermeidet die Konkretisierung dieser Transits und verknüpft Wirkungserwartungen mit Raumvorstellungen; die zentrale Theorieaufgabe besteht darin, Erziehungsräume vorzustellen, die mit den Wirkungserwartungen kompatibel sind und eine überzeugende Passung eingehen können. Das gilt auch dann, wenn, wie bei ROUSSEAU, die Zeit der Erziehung als Paradox erscheint. Man kann wohl Zeit verlieren (ROUSSEAU 1969, S. 323), aber man darf nicht den Ort wechseln, wenn die Erziehung gelingen soll.<sup>17</sup>

Die Logik dieser Konstruktion wird rasch deutlich, wenn man die Grundmetaphorik der pädagogischen Theorie, die von beherrschbaren und *nahen* Orten ausgeht, mit der *Insel* der Utopie vergleicht. Die Erziehungsutopie muß *erreichbar* erscheinen, sie darf nicht allzu fern wirken, nicht allzu unbekannt sein und der Weg darf nicht gefährlich aussehen. Wege zu Inseln aber sind mit Passagen verbunden, die den Reisenden nicht nur einem gefährlichen Medium aussetzen, sondern die zugleich einem unbekannten und fernen Ort gelten, der nur erreicht werden kann, wenn die alte Welt verlassen wird. Die Orte der klassischen Erziehungstheorie sind in diesem Sinne *nicht* utopischer Natur,

16 Die Metapher wird noch von WILHELM FLITNER (1950) verwendet, der von „*typischen Erziehungswegen*“ ausgeht, wie sie durch Traditionen geschaffen werden. Das „Ganze von Einrichtungen, Sitten und gesellschaftlichen Ordnungen bedingt den *Weg*, den der junge Mensch geht, und auf dem er so geführt wird, daß er dem *Inhalt jener Ordnungen begegnet und sich ihnen eingliedert*“ (FLITNER 1968, S. 11f.). FLITNER sieht deutlich, daß diese Metaphorik in den „neuen Sozialformen“ der „industriellen Massengesellschaft“ (ebd., S. 18) versagt und sich daher auf die überschaubaren Räume zurückziehen muß. Nicht zufällig endet seine Analyse mit der These, daß die Erziehung an die „*Präsenz des wahren Geistes*“ gebunden sei (ebd., S. 50), der sich in „Zellen zu bilden“ habe, wenn die Gesellschaft ihm entgegenstehe (ebd., S. 51).

17 „*Traitez votre élève selon son age. Mettez-le d'abord à sa place, et tenez-l'y si bien qu'il ne tente plus d'en sortir*“ (ROUSSEAU 1969, S. 320).

sondern es sind Orte *in* der bekannten Welt. Der Siedlungssozialismus im frühen 19. Jahrhundert war darum nicht zufällig eine *pädagogische* Grenzüberschreitung.<sup>18</sup>

Das bedeutet zugleich, die Konstruktion des Ortes in der Erziehungstheorie erfolgt ohne jede ironische Distanz, wie man die humanistische Utopie und erst recht ihre Kritik, also die Literatur von MORUS bis SWIFT, vermutlich lesen muß (OELKERS 1992b). Erziehung ist Ausrüstung mit Sittlichkeit am pädagogisch geeigneten Ort, und damit ist spielerischer Umgang nicht ratsam und nicht möglich. Kindergärten, das pädagogische Haus, Erziehungsdörfer und Landerziehungsheime sind *strenge* Plätze, die phantasiert werden, als ginge es hier immer um das Ganze des Menschen, der Gesellschaft und überhaupt die Zukunft der Gattung. Das Große steht dann freilich in einem grotesken Verhältnis zum Kleinen, das immer dann blamiert wird, wenn die Wirkungserwartungen sich von ihrem pädagogischen Ort lösen und mit *Welt* verbunden werden.

Der ideale Erziehungsort ist aber nie einfach die Welt oder die gegebene Gesellschaft, die lediglich als Objekt pädagogischer *Veränderungen* erscheinen. Das gilt wenigstens dann, wenn „neue“ und „alte“ Pädagogik unterschieden werden und die neue Erziehung einen starken Modernisierungsanspruch vertritt, der auf alternativen Wirkungserwartungen aufbaut. Die *alte* Erziehung muß dann freilich anders behandelt werden als die neue, nämlich als *ubiquitäre* Erscheinung, die überall gleich, an jedem denkbaren Ort der Gesellschaft stattfindet, aber eben auch überall falsch ist.

Die Alternative muß demgegenüber *exklusiv* definiert werden, als zunächst singulärer Ort, an dem das Neue beginnt. Von dem Neuen muß wohl angenommen werden, daß es sich überall hin verbreiten kann, aber die Verbreitung selbst wird lediglich mit vagen Zukunftsbehauptungen versehen. Nicht zufällig ist in „Lienhard und Gertrud“ die soziale Veränderung „eine Art Wiedergeburt“ (PESTALOZZI 1977, S. 397f.); nur sie kann an verschiedenen Orten identisch sein, aber sie muß *nacheinander* erfolgen.

Die *Ausbreitung* der neuen Erziehung ist daher eine ganz paradoxe Denkfigur, die zunächst eine schroffe Abgrenzung einführt, um die kleinen Räume des Neuen gegen die übermächtigen Räume des Alten unterscheiden zu können, dann aber, wenn das Neue reif ist für den Transfer, eben diese Grenzen einebnet, zugunsten freilich von diffusen Streueffekten, die der Erwartung gradliniger Kumulation widersprechen. Diese Erwartung ist notwendig, wenn der Gesellschaft oder der Welt einheitliche Erziehungsziele verordnet werden, aber sie ist zugleich auch hilflos, weil die Wirklichkeit gegenüber dem pädagogischen Beispiel nicht einfach wie ein großer Raum vorgestellt werden kann, der sich *gemäß* dem Beispiel einrichten ließe, wenn die Gesellschaft *in ihm* hinreichende Aufklärung erfahren hätte.

18 *Icarie* ist in CABETS utopischem Reiseroman „une seconde *Terre promise*“ (CABET 1979, S. 3). Die frühsozialistischen Siedlungen orientierten sich an diesen Inseln der Utopie, die sie *selbst* errichten wollten. Das Paradies wurde nicht auf einer Bildungsreise besucht, sondern hergestellt, was voraussetzt, daß die „*terre promise*“ nicht bereits eine fertige Siedlung ist, sondern dafür nur den utopischen Bauplan abgibt. Das Land des absoluten Neubeginns muß aber *fern* sein, über eine *Meerpassage* erreicht werden und so erscheinen, daß die *alte* Welt unerreichbar hinter den Siedlern liegt.

Wie stark aber der Zwang dieser Annahme ist, also des Transfers der richtigen Erziehung im Kleinen auf das große Ganze, läßt sich an der Reformpädagogik der Jahrhundertwende zeigen, die die Motive des idealen Ortes zu einem Zeitpunkt verstärkt, an dem die klassischen Metaphern eigentlich hätten verbraucht sein müssen. Aber PAULSEN, der Antipode der kindzentrierten Reformpädagogik, verwendet die gleiche Stilisierung des Dorfes wie BERTHOLD OTTO (1914) oder wie sein Gegner LUDWIG GURLITT (1909), der nach 1918 sogar von *Schulfarmen* sprach (GURLITT 1919, S. 37 ff.), um den Gedanken der alternativen Siedlung mit dem idealen Erziehungsort (GURLITT 1919, S. 15 f.) verbinden zu können. Es überrascht dann nicht, daß das von CARL RÖSSGER herausgegebene und stark von BERTHOLD OTTO beeinflusste „Archiv für Altersmundarten“, eine Zeitschrift für Kinderforschung, im Titel „Der Heilige Garten“ genannt wurde.

In allen diesen Visionen ist der pädagogische Raum geschlossen, abgeschirmt, gut überwacht und somit zu den Wirkungserwartungen passend. Man hätte nicht die nationale Erneuerung von den *Landerziehungsheimen* erwarten können (LIETZ 1911), wenn diese nicht als Modell des pädagogisch kontrollierten Raumes erschienen wären. Die Annahme war, daß ein gelingendes Modell unbeschränkt viele nach sich zieht, bis der Raum der Gesellschaft mit alternativer Erziehung erfüllt ist.

Noch die Pädagogik der großstädtischen Schulreformer, die der Tatsache sozialer Differenziertheit nicht ausweichen konnten, folgte diesem Denkwang. Pädagogische Reformen in der Stadt wurden wie *innere Inseln* vorgestellt (HILKER 1924), von denen aus, in paradoxer Umkehr der klassischen Utopie, die Neuerung Verbreitung finden sollte, was wiederum auf die Phantasie der gradlinigen Verbreitung angewiesen war. Nicht zufällig enden die radikalen Schulversuche nach 1918, deren Erziehungsraum die Großstadt gewesen ist, fast alle entweder mit einem Fiasko oder mit einer Angleichung an die bestehende Schulstruktur (RÖDLER 1987; OELKERS 1992c). Große, diffuse und dauerhaft konfliktreiche Räume lassen sich nicht von Enklaven her erschließen und gemäß den dortigen Erziehungsmodellen verändern. Die Erziehung, anders gesagt, erzeugt nicht eigene gesellschaftliche Bedingungen, so daß es dann auch nicht wirklich „pädagogisches Neuland“ (MEYER 1920) geben kann.

„Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder“, die FRITZ GANSBERG (1905) beschrieb, verändern die Didaktik der Schule, aber nicht das vorausgesetzte Lernfeld. Darum ist die *Pädagogik* der Großstadt, wie sie etwa SCHARRELMANN (1921) dargelegt hat, immer nur moralisierende Reaktion gewesen, wenn sie tatsächlich das Lernfeld verändern wollte. Faktisch lagen die Milieus der Kinder außerhalb der Reichweite, weil Schulen längst Spezialagenturen mit eigenen symbolischen Realitäten geworden waren, die den Raum außerhalb unbearbeitet lassen mußten. Der Phantasie des *richtigen* Erziehungsortes tat das keinen Abbruch, was auch damit zusammenhängt, daß es sich um eine Erwachsenenphantasie handelt, deren Trauma die *nichtkontrollierten* Wirkungen sind.

### 3. Pädagogische Aspiration und soziale Differenz

1870 hätten die Erziehungstheoretiker bei GUSTAV RÜMELIN nachlesen können, wie sich das Verhältnis von Stadt und Land entwickeln würde, nämlich als Auflösung der „scharfen Abgrenzung“ und als Vordringen der großstädtischen Siedlungsformen und Lebensweisen in die ländlichen Räume (RÜMELIN 1875, S. 345 ff., 348 f.). Moralkritik sei dagegen kein Einwand, ja man könne der Idealisierung des Dorfes eine reale „sittliche Verkommenheit“ entgegenhalten, die die „Moralstatistik der Städte“ vielfach übertreffe (ebd., S. 353 f.).

Gegenüber der Kultur der *Differenz*, wie GEORG SIMMEL die Großstadterfahrung bezeichnet hat, verhält sich die pädagogische Reflexion bis heute auf eine eigentümliche Weise ignorant. SIMMELS These, daß es gerade die soziale Differenzierung sei, die *Individualität* freisetze, liegt quer zur traditionellen Entfremdungstheorie, die seit ROUSSEAU Natur und Gesellschaft einander gegenüberstellt und von der sozialen Unterscheidung immer nur die Störung oder Beeinträchtigung der Natur erwartet hat. Gesellschaft und Großstadt wurden, beeinflusst besonders durch die Biedermeier-Ästhetik des Landlebens<sup>19</sup>, im 19. Jahrhundert verstärkt mit moralischem Zerfall gleichgesetzt, was der romantischen Idee der kindlichen Paradiese Auftrieb verlieh<sup>20</sup>, deren Ort die Stadt nicht sein konnte und nicht sein sollte.

Wenn daher in der Reformpädagogik von der Krise der Schule die Rede ist, dann wird das reflexartig mit der Krise der Verstädterung zusammengebracht (SCHÖNBRUNN 1929; mit erlebnispädagogischen Auswegen auch SCHÖNBRUNN 1921), deren Perennität sich tatsächlich nur mit Fluchtmotiven bearbeiten läßt. Was RICHARD SENNETT „conscience of the eye“ genannt hat (SENNETT 1990), also die Visualisierung der Erfahrungsdifferenzen in der modernen Großstadtkunst, hat pädagogisch nie ein Äquivalent gefunden. Das *Fremdsein* angesichts der nicht zu bewältigenden Vielfalt wird erziehungstheoretisch nicht als die zentrale Lernchance eines Subjekts gesehen, das beliebig die Milieus wechseln kann, sondern wird stets mit *Entfremdung* gleichgesetzt. Das ist aber nur möglich, weil die „wahre“ menschliche Natur an *einem* und *nur* einem richtigen Ort vermutet wird, den es in hochdifferenten Kulturen nicht geben kann. Komplexität sprengt den einfachen Ort, und das gilt auch umgekehrt: Die idealen Orte der Erziehung sind Plätze höchster Reduktion. Nur so kann die Beherrschbarkeit der Erziehung eine plausible Vorstellung sein.

ROUSSEAUS „Emile“ war eine Provokation nicht nur wegen der Leugnung der Erbsünde, sondern zugleich wegen der Verlagerung des Erziehungsortes

19 Was der Reformpädagogik von dieser Ästhetik der trivialen Harmonie vor Augen stand, läßt sich an dem Band von BOEHN (o. J.) ablesen. Die beiden zentralen *pädagogischen* Künstler sind LUDWIG RICHTER und ADOLF HENNING.

20 FRIEDRICH LUDWIG JAHN spricht 1813 von der „schönen Kindlichkeit“, die der dekadenten Erziehung in der „verkehrten Welt“, also der Welt der Stadt, entgegengesetzt wird (JAHN 1813, S. 174 ff.). Von „natürlicher Eintracht“ könne einzig dann die Rede sein, wenn der soziale Ort der Erziehung dazu in Harmonie stehe. Das gelinge aber nur, wenn das Kleine und das Große eine Einheit bilden, die aufeinander verweist: „Das Volk wird zu einer *großen* innigverbundenen Familie zusammenwachsen, die auch das *kleinste* Mitglied nicht sinken läßt“ (ebd., S. 270; Hervorhebungen J.O.). Die spätere „organisch-völkische“ Dorfschule (SCHNEIDER 1937; DÖPEL 1935; politisch schon REIMNITZ 1932) ist genau unter diesen Größenverhältnissen gedacht worden, und ihre Politisierung wäre anders nicht möglich gewesen.



aus dem Haus der Kirche in die Landschaft der natürlichen Religion. Die christliche Erziehungslehre wird im 18. Jahrhundert durchweg mit der Geschlossenheit der kirchlichen Gebäude oder christlichen Siedlung veranschaulicht (GEDOYN 1755, S. 1) (Abb. 4), während ROUSSEAU den Raum öffnet, aber nur in die kontrollierbare Landschaft hinaus.<sup>21</sup> Emile kann nicht erfahren, was er will, einfach weil der Ort der Erfahrung begrenzt ist. Alles andere, die *nicht* begrenzte Natur oder die *unendliche* Landschaft – der zeitgenössische Mythos Amerika<sup>22</sup> –, ließe sich erziehungstheoretisch nicht bearbeiten.

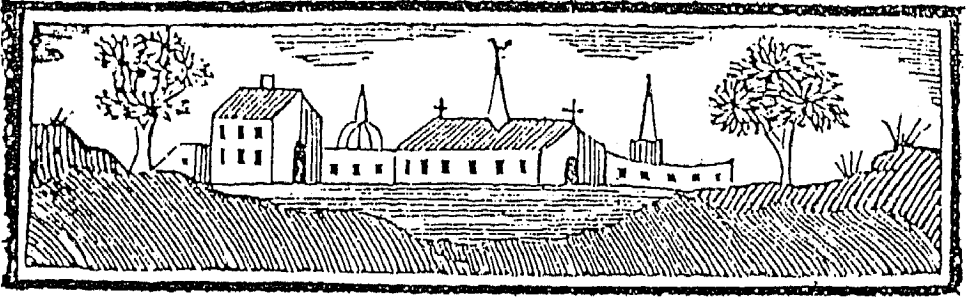


Abb. 4: „De l'éducation des enfans“ (1755), Titel (GEDOYN 1755, S. 1)

Die radikal politische Reformpädagogik nach dem Ersten Weltkrieg spricht von *Zellen* der neuen Erziehung. Nur unter der Voraussetzung dieser Raumvorstellung kann etwa HEINRICH VOGELER (1921) seine anarchistische Version der Arbeitsschule mit dem Ziel der klassenlosen Gesellschaft in Verbindung bringen. Von der pädagogischen „Aufbauzelle“ in Worpsswede (vgl. HUNDT 1981) sollte die Energie ausgehen, das dekadente Ganze auf einen neuen und endgültig guten Weg zu bringen.<sup>23</sup> „Helft Zelle für Zelle bauen“, schreibt VOGELER, „damit Raum (!) wird für viele und Kräfte geboren werden für Zukünftiges“ (VOGELER 1921, S. 19).<sup>24</sup>

In diesem Sinne kann man von einem *Erziehungsstaat* sprechen, der nur mit einer bestimmten und nicht beliebigen Metaphysik des Raumes gedacht werden kann. Der „Erziehungsstaat“ ist nicht einfach der *erziehende Staat*, eine Idee, die MONTESQUIEU begründete (OELKERS 1988) und der die Raumvorstel-

21 Schon hier richtete sich das zentrale Argument der natürlichen Erziehung auf die Vermeidung überflüssiger (städtischer) Bedürfnisse. Die Metapher des *jardin* soll die Konzentration der Natur auf sich selbst anzeigen, wenngleich unter pädagogischer Aufsicht (ROUSSEAU 1969, S. 55f.).

22 Der sich aus *Landschaftsbeschreibungen* aufbaut, etwa in CLAUDE LE BEAUS „Voyage curieux et nouveau“ von 1738, der die Irokesen inmitten einer Landschaft beschreibt, die europäisch erst erschlossen werden mußte.

23 Ähnlich, wenngleich sozusagen in umgekehrter Richtung, schreibt LENIN am 4. Januar 1923 in der „Prawda“, daß sich der Gegensatz zwischen Stadt und Land allmählich auflösen werde, wenn es gelingt, die „Stadtzellen“ der neuen Gesellschaft auf die „Dorfzellen“ aufzuteilen (LENIN 1975, Bd. II, S. 268).

24 Die Metaphorik schließt immer vom pädagogisch *kleinen* auf den gesellschaftlich *großen* Raum. Der „sozialistische Mensch“ entsteht, wenn ihn die neue Schule „hinausstellt in ein neues Leben“ (GÖRLAND 1920, S. 14).

lung gerade fehlt. Auch das Konzept der *öffentlichen Bildung*, das auf ADAM FERGUSON und die schottische Aufklärung zurückgeht, hat keinen besonderen Raum<sup>25</sup>, der Aufklärung und Diskurs exklusiv halten könnte. Und der Artikel „Ecole“ der „Encyclopédie“ (1755, Bd. V, S. 303) definiert Schule einfach als „lieu public“, an dem Unterricht erteilt wird, ohne den Ort zu spezifizieren oder gar an eine bestimmte Symbolik zu binden.

Demgegenüber waren alle Konkretisierungen der „Nationalerziehung“, etwa im Anschluß an FICHTE, auf die *Verengung* des Raumes angewiesen, auf Erziehungsanstalten oder moralische Schulen des Volkes, die als Garanten der vorausgesetzten Wirkungshypothesen erscheinen konnten. Auch die *école* der Aufklärung verfolgte Ziele, aber solche der Didaktik und nicht der Indoktrination. Der Witz der Aufklärung ist, in pädagogischer Hinsicht, daß sich das Lernen vom idealen Ort der Erziehung lösen kann.

Jede Idee von einem „Erziehungsstaat“ setzt die geschlossene Provinz voraus, durch die ein Weg führt, der mit der Sittlichkeit abschließt. Das entspricht der Emblematik der *Ethica* (COMENIUS 1659, S. 222; Abb. 5) oder einer Metaphysik des Raumes, in der die Welt der Tugend immer oberhalb der Zöglinge angesiedelt ist, so jedoch, daß sie trotz aller Umwege erreichbar erscheint (Der



Abb. 5: Moral Philosophy/Ethica („Orbis Pictus“, engl. Erstausgabe 1659, Tafel CIX)

25 MACINTYRE (1992) hat darin recht, daß die Entstehungsbedingungen der schottischen Aufklärung spezifisch sind und einen bestimmten sozialen Raum zur Voraussetzung haben. Aber das Konzept der öffentlichen Bildung löst sich von diesen Ortsvorgaben und wird unspezifisch, getragen nur noch von allgemein zugänglichen Institutionen.

Lehrmeister 1783, Titelpuffer). Diese ikonographische Tradition der Moral ist seit den Anfängen der Buchdruck-Didaktik (GIESECKE 1991, S. 217 ff.) stabil. Erziehung erscheint als steiniger Weg nach *oben*, aber stets unter der Voraussetzung kleiner, stabiler und einheitlicher Räume. Daß der Raum der Erziehung selbst beweglich ist, wird ausgeschlossen; entsprechend gibt es keine flüchtigen und streuenden, sondern nur manifeste Wirkungen. Nur dann aber, also in einer denkbar unwahrscheinlichen Situation, lassen sich große politische Programme mit den Räumen der Erziehung verbinden.

Das alles ist freilich *Reflexion* und nicht *Praxis*, die in urbanen Kulturen zu dicht und zu diffus geworden ist, um sie mit den Denkmitteln der pädagogischen Tradition begreifen zu können. Was sich damit perpetuiert, sind Aspirationen, die auf die Metaphysik der Erziehungsorte angewiesen bleiben. Nur wenn es *eigene* Siedlungen gibt, pädagogische Provinzen (OTTO 1914, S. 181 ff.), Exile in der Entfremdung, kann die *wahre* Erziehung noch stattfinden. Daraus entsteht für die Erziehungstheorie eine dilemmatische Situation: Je diffuser die Umwelt der pädagogischen Orte erscheint, desto kleiner werden die Erziehungswelten; wenn die Umwelt aber *nicht* diffus erscheint, wie etwa im Gedanken des Volksstaates, dann verschwindet jede Differenz zwischen Erziehung und Politik. Wenn die umgebenden und die nachfolgenden Wirklichkeiten unabsehbar sind, werden die Wirkungserwartungen der Erziehung entweder minim oder geraten außer Kontrolle; wenn aber die Erziehung von Außen gesteuert wird, verliert sie jede Autonomie, die die Idee des eigenen Ortes voraussetzen muß.

Zum Glück widersprechen die *Wirklichkeiten* der Erziehung diesem eigenartigen Denkwang: Bei hochgradig differenten Verhältnissen und immer flüchtigeren Milieus werden die klassischen Annahmen über den Ort und die Wirkung der Erziehung zu rhetorischen Figuren. Sie erziehen die Kommunikation, aber weder den *Menschen* noch den *Bürger*. Hier ist der Platz der Utopie, die verhindert, daß die Reflexion abbricht und die Erneuerung der Hoffnung verloren geht. Die Wirklichkeiten der Erziehung sind aber zugleich eine Gefahr für die Reflexion, denn sie sind zu heterogen und zu disharmonisch, um noch mit der traditionellen Metaphysik des geschlossenen und harmonischen Raumes begriffen werden zu können.

Es gibt daher nicht wirklich einen Erziehungsstaat, der auf merkwürdig mechanische Weise pädagogische „Kraft“ mit der Steuerung von *Entwicklungen* verbinden müßte, deren Ort sich um den Preis der höchsten Ziele nicht verändern darf. Das schließt starke Realitäten aus, den Wechsel von Milieus, die zufällige Änderung von Richtungen oder den Abbruch pädagogischer Beziehungen, die sich als nicht haltbar erweisen. Die Präferenz für Tugend hat derartige Wechsel ausgeschlossen und die Illusion genährt, Erziehung sei ein Prozeß mit *einem* stabilen Raum, in dem die Entwicklung des Kindes so beeinflusst werden kann, daß ferne Ziele erreicht werden, die diesen Raum nicht überschreiten. Erziehungsstaaten wären derartige geschlossene Provinzen, auch in symbolischer Hinsicht. Alle politischen Ziele setzen diese Raumvorstellung voraus, aber zum Glück kann auch vom größten moralischen Konsens nicht auf ein gleichartiges Erziehungsmilieu geschlossen werden.

Nur in der Utopie hat die Erziehung *einen*, nämlich den *wahren* Ort. Vom Ort wird auf die Güte der Erziehung geschlossen, aber in urbanen und globalen

Kulturen, deren Veränderungstempo ständig zunimmt, ohne daß ein Halt sichtbar wäre, hat die Erziehung viele Orte, die miteinander in Konflikt stehen und nur im Grenzfall harmonisieren. Darum können auch nicht Ziele an bestimmte, exklusive Räume der Erziehung gebunden werden, zumal kleine und große Räume in der Erfahrung ständig wechseln, und positive wie negative Wirkungen in allen Dimensionen möglich sind. Der „pädagogische Bezug“ ist nicht nur eine Verengung des Problems, sondern eine trügerische Fiktion, die von nahen Personen die besten Effekte erwartet. Nach Lage der Dinge wird das pädagogische Problem der modernen Gesellschaft, nämlich die Paradoxie der Differenz, erst dann sichtbar, wenn die auf unbedingte Einheit ausgerichteten Idealfiktionen der Schriftsteller überwunden sind.

## Literatur

- ADDISON, J.: Upon the Pleasures of the Imagination. In: Spectator no. 414, June 25th, 1712.
- ALCIATUS, A.: Emblematum Libellus (1531). Mit einer Einleitung von BUCK, A., Darmstadt 1991.
- BAZIN, G.: DuMont's Geschichte der Gartenbaukunst. Übers. von ROELLENBECK, A., Köln 1990.
- BOEHM, M. v.: Biedermeier – Deutschland von 1815–1847. Berlin o.J.
- BREDT, E. W.: Die Alpen und ihre Maler. Leipzig 1938.
- BURGELIN, P.: L'idée de place dans l'Emile. In: Revue de littérature comparée, Oct.–Déc. 1961, S. 529–537.
- BUTTLAR, A. v.: Der Landschaftsgarten. Gartenkunst des Klassizismus und der Romantik. Köln 1989.
- CABET, E.: Voyage en Icarie (1842). Présentation par DESROCHE, H., Paris/Genève 1979.
- COMENIUS, J. A.: Orbis Sensualium Pictus. Nürnberg 1658, Reprint Dortmund 1978.
- COMENIUS, J. A.: Orbis Sensualium Pictus. Transl. by HOOLE, CH., London 1659, Reprint Zürich/Hitzkirch 1992.
- Der Lehrmeister oder ein allgemeines System der Erziehung, worinne die ersten Grundsätze einer feinen Gelehrsamkeit vorgetragen werden (1763). Hrsg. von SCHRÖCKH, J. M. und EBERT, J. J., Bd. I/II, Leipzig 1783.
- Die Dorfschule. Halbmonatsschrift ausschließlich für die Interessen der Landschule und ihrer Lehrer. Hrsg. von MELINAT, G., 1. Jg., 1905.
- DÖPEL, W. (Hrsg.): Der Dorfkindergarten als Erziehungsstätte. Weimar 1935.
- DÖPEL, W.: Fröbelstätten in Thüringen. Weimar 1939.
- Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une société de gens de lettres. Mis en ordre & publié par DIDEROT, M. et par D'ALEMBERT, M., Bd. V, Paris 1755.
- FLITNER, W.: Theorie des pädagogischen Weges (1950). Weinheim/Berlin 1968.
- FRANCKE, A. H.: Der Große Aufsatz. Hrsg. von PODCZEK, O., Berlin 1962 (= Abhandlungen der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, phil.-hist. Klasse, Bd. 53/Heft 3).
- FRÖBEL, F.: Ausgewählte Schriften. Bd. III: Texte zur Vorschulerziehung und Spieltheorie. Hrsg. von HEILAND, H., Stuttgart 1982.
- FRÖBEL, F.: Die Gärten der Kinder im Kindergarten. In: FRIEDRICH FRÖBELS „Wochenschrift“, Nr. 15, 13. April 1850, S. 113–116.
- FRÖBEL, F.: „Kommt laßt uns unsern Kindern leben!“ Aus dem pädagogischen Werk eines Menschenenerziehers. Hrsg. von BOLDT, R./KNECHTEL, E./KÖNIG, H., Bd. III, Berlin 1986.
- GAGNEBIN, B.: A la rencontre de J.-J. Rousseau. Genève 1962.
- GALLUP, B./REICH, D.: Geformte Pflanzen. Eine alte Gartenkunst neu entdeckt. Eine Anleitung zum Formschnitt an Hecken und Büschen, zu planvoll gelenkten Spalier- und Kletterpflanzen. Übers. von PUGGE, M., Köln 1989.
- GANSBERG, F.: Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder. Lebensbilder und Gedankengänge für den Anschauungsunterricht in Stadtschulen. Leipzig/Berlin 1905.

- GEDOYN, Abbé: De l'éducation des enfans. In: DERS.: Oeuvres diverses. Paris 1755, S. 1–52.
- GIESECKE, M.: Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien. Frankfurt a.M. 1991.
- GÖRLAND, A.: Der Mensch der neuen Zeit und seine Schule. Hamburg 1920.
- GURLITT, L.: Pflege des Heimatsinnes. Berlin 1909.
- GURLITT, L.: Vom Geist der neuen Schule. München 1919. (= Bausteine zur Neuen Schule. Hrsg. von GURLITT, L./KUHLMANN, F., Heft 1).
- GURLITT, L.: Selbstdarstellung. In: HAHN, E. (Hrsg.): Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen. Leipzig 1927, S. 27–67.
- HILKER, F. (Hrsg.): Deutsche Schulversuche. Berlin 1924.
- HIRSCHFELD, CHR. C.L.: Theorie der Gartenkunst (5 Bde., 1779–1785). Hrsg. in Anw. v. EHMKE, F., Stuttgart 1990.
- HUNDT, W.: Bei Heinrich Vogeler in Worpswede. Erinnerungen. Mit einem Nachw. von STENZIG, B., Worpswede 1981.
- JAHN, F.L.: Deutsches Volksthum. Neue unveränd. Ausg. Leipzig 1813, Reprint Hildesheim/New York 1980.
- JOST, F.: Jean-Jacques Rousseau Suisse. Etudes sur sa personnalité et sa pensée. 2 Bde., Fribourg 1961.
- LE BEAU, C.: Seltsame und neue Reise zu den Wilden von Nordamerika (1738). Übers. von NACK, J.B.; hrsg. von DRÄGER, L., München 1986.
- LENIN, W.I.: Über Bildungspolitik und Pädagogik. Hrsg. von UHLIG, G., Bd. II, Berlin 1975.
- LIEZT, H.: Die deutsche Nationalschule. Beiträge zur Schulreform aus den Deutschen Landerziehungsheimen. Leipzig 1911.
- MACINTYRE, A.: Die Idee einer gebildeten Öffentlichkeit. In: OELKERS, J. (Hrsg.): Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne. (28. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) Weinheim/Basel 1992, S. 25–44.
- MAHNCKE, D.: Unendliche Sphäre und Allmittelpunkt. Beiträge zur Genealogie der mathematischen Mystik. Halle/S. 1937.
- MEYER, M.: Pädagogisches Neuland. Ketzerereien. Leipzig 1920.
- MOREL, J.-M.: Théorie des jardins, ou l'Art des jardins de la nature. Paris 1776.
- OELKERS, J.: Öffentlichkeit und Bildung: Ein künftiges Mißverhältnis? In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 579–599.
- OELKERS, J.: Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik. Weinheim 1991.
- OELKERS, J.: Seele und Demiurg: Zur historischen Genesis pädagogischer Wirkungsannahmen. In: LUHMANN, N./SCHORR, K.E. (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M. 1992, S. 11–57. (a)
- OELKERS, J.: Bürgerliche Gesellschaft und pädagogische Utopie. In: DERS. (Hrsg.): Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne. Weinheim/Basel 1992, S. 77–98. (b)
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Vorlesung an der Universität im WS 1991/92. Vervielf. Ms. Bern 1992. (c)
- OTTO, B.: Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule. Berlin-Lichterfelde 1914.
- PAULSEN, F.: Dorf und Dorfschule als Bildungsstätte. In: Die Dorfschule 1 (1905), H. 2, S. 1–4. (a)
- PAULSEN, F.: Zur Ethik und Politik. Gesammelte Vorträge und Aufsätze. Bd. 1, Berlin 1905. (b)
- PAULSEN, F.: Gesammelte pädagogische Abhandlungen. Hrsg. von SPRANGER, E., Stuttgart/Berlin 1912.
- PESTALOZZI, J.H.: Werke. Bd. 1: Lienhard und Gertrud. Hrsg. von CEPL-KAUFMANN, G./WINDFUHR, M., München 1977.
- REIMNITZ, H.: Der Dorflehrer im völkischen Staat. In: Nationalsozialistische Lehrerzeitung, August, Jg. 1932, S. 10f.
- RÖDLER, K.: Vergessene Alternativschulen. Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919–1933. Weinheim/München 1987. (= Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, Bd. 5)
- ROUSSEAU, J.-J.: Oeuvres complètes. Ed. par GAGNEBIN, B./RAYMOND, M., Bd. IV: Emile. Education – Morale – Botanique. Paris 1969.

- ROUSSEAU, J.-J.: Botanik für artige Frauenzimmer. Lehrbriefe für eine Freundin. Mit 65 Illustrationen von REDOUTE. P.-J., Übers. von SCHEEBELI-GRAF, R., Hanau 1980.
- RÜMELIN, G.: Stadt und Land (1870). In: RÜMELIN, G.: Reden und Aufsätze. Freiburg i. Br./Tübingen 1875, S. 333–355.
- SCHARRELMANN, H. (Hrsg.): Die Großstadt (1914). Bd. I–III, Braunschweig/Hamburg 1921.
- SCHLEZ, J. F.: Gregorius Schlaghart und Lorenz Richard; oder die Dorfschulen zu Langenhausen und Traubenheim. Ein Erbauungsbuch für Landschullehrer. Nürnberg <sup>3</sup>1813.
- SCHNEIDER, A. (Hrsg.): Um die organisch-völkische Dorfschule. Bühl 1937.
- SCHÖNBRUNN, W.: Das Erlebnis der Dichtung in der Schule. Berlin 1921. (= Die Lebensschule. Hrsg. von HILKER, F., Heft 2)
- SCHÖNBRUNN, W.: Die Not des Literaturunterrichts in der großstädtischen Schule. In: Die Erziehung 4 (1929), S. 252–259.
- SCHÖNE, A.: Emblematisches und Drama im Zeitalter des Barock. München 1964.
- SEELE, I.: Meine Erinnerungen an Friedrich Fröbel (1886/88). Auszug in: FRÖBEL, F.: Ausgewählte Schriften. Bd. III: Texte zur Vorschulerziehung und Spieltheorie. Hrsg. von HEILAND, H., Stuttgart <sup>2</sup>1982, S. 183–193.
- SENNEIT, R.: The Conscience of the Eye. The Design and Social Life of Cities. New York 1990. Deutsche Übersetzung Frankfurt a. M. 1991.
- SPENER, PH. J.: Erklärung der christlichen Lehre nach der Ordnung des Kleinen Katechismus Dr. Martin Luthers (1677). Bielefeld 1984.
- VOGELER, H.: Die Arbeitsschule als Aufbauzelle der klassenlosen menschlichen Gesellschaft. Den Bürgern gewidmet, die ihre letzte gestaltende Kraft nicht an den Selbstmord hingeben wollen. Hamburg 1921.
- VOLKMAN, L.: Bilderschriften, Hieroglyphen und Emblematisches in ihren Beziehungen und Fortwirkungen. Leipzig 1923.
- WATELET, C.-H.: Essai sur les jardins. Paris 1774.
- WILLIS, P.: Rousseau, Stowe, and *Le jardin anglais*. Speculations on Visual Sources for *La Nouvelle Héloïse*. In: Third International Congress on Enlightenment, vol. 4 (1972), S. 1791–1798.

### Abstract

The article focusses on *spatial* idealizations in educational theory. The loci of pedagogics have to be considered functionally dependent on theoretical claims. All expectations as to the effects of education depend on spatial programs, especially the concept of a uniform education which achieves *identical* effects with all eligible persons. Thus, we can only speak of an *educational state* when dealing with closed, controllable, and pedagogically charged spaces. The societal differentiation of modern times virtually nullifies such spatial phantasies without having, as yet, questioned their illusionary power. In the expectations as to the effects of education *utopia* thus takes a definitive-undefined place the existence of which is in fact impossible.

### Anschrift des Autors

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Abt. Allgemeine Pädagogik, Institut für Pädagogik der Universität Bern, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern